Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9270469
Centre d'intérêt : 755

Recherche exploratoire sur les apprentissages en français d'enfants de milieux défavorisés de culture étrangère et dont la langue parlée à la maison est autre que la langue d'enseignement -- Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1991.
34 f. ; 28 cm.

Bibliogr. : f. 24-25.

Vedette(s)-secondaire(s) : Conseil scolaire de l'île de Montréal

Descripteur(s) : Français (Langue) • Milieu défavorisé • Communauté culturelle • Langue seconde • Evaluation de l'apprentissage • Test de lecture • Statistiques • Primaire (Ordre d'enseignement)

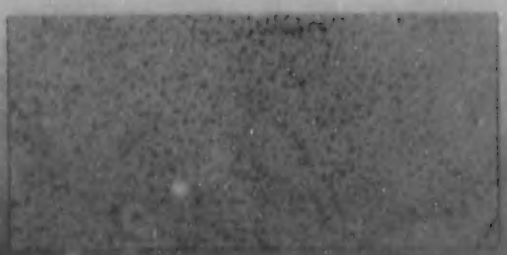
Identificateur(s) de nom : Montréal • Commission des écoles protestantes du Grand Montréal

Cette recherche exploratoire a pour but d'étudier l'apprentissage du français d'enfants de communautés culturelles fréquentant des écoles montréalaises de milieux défavorisés et dont la langue parlée à la maison est autre que la langue d'enseignement. L'étude porte sur les trois premières années du primaire. L'échantillon comprend deux groupes : l'un constitué d'enfants de communautés culturelles, l'autre, d'enfants québécois francophones de vieille souche. Les notes obtenues lors des tests ont fait l'objet d'analyses statistiques portant sur les points suivants : les élèves francophones obtiennent-ils de meilleurs résultats que les élèves des communautés culturelles? Quel est le pourcentage d'élèves des communautés culturelles qui éprouvent de sérieuses difficultés? Les élèves des communautés culturelles classés comme forts et moyens par leur enseignant ont-ils des résultats similaires à ceux des élèves francophones ayant fait l'objet d'une classification semblable? Comment les élèves d'origine haitienne se comparent-ils aux autres élèves des communautés culturelles et aux francophones? Les instruments utilisés pour l'évaluation figurent en annexe.

Type de document :

Conseil scolaire
de l'Île de Montréal

92704G9



9270469

Recherche exploratoire sur les apprentissages en français d'enfants de milieux défavorisés de culture étrangère et dont la langue parlée à la maison est autre que la langue d'enseignement

Mai 1991

Dépôt légal: Deuxième trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

(c) 1991 Tous droits réservés
Conseil scolaire de l'île de Montréal
Montréal, Canada

AVANT-PROPOS

Cette recherche exploratoire a pour but d'étudier l'apprentissage du français scolaire d'enfants de communautés culturelles fréquentant des écoles montréalaises de milieux défavorisés et dont la langue parlée à la maison est autre que la langue d'enseignement, au cours de leurs trois premières années du primaire.

D'une année à l'autre, l'échantillon comprend deux groupes: l'un constitué d'enfants de communautés culturelles, l'autre, d'enfants québécois francophones de vieille souche. Tous étudient en français dans trois écoles de secteurs défavorisés de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal. Les notes obtenues lors des tests par les élèves francophones et par les élèves des communautés culturelles ont fait l'objet d'analyses statistiques portant sur les points suivants:

- D'une année d'études à l'autre, les élèves francophones obtiennent-ils de meilleurs résultats que les élèves des communautés culturelles?

- Quel est le pourcentage d'élèves des communautés culturelles qui éprouvent de sérieuses difficultés?

- Les élèves des communautés culturelles classés comme forts et moyens par leur enseignant ont-ils des résultats similaires à ceux des élèves francophones ayant fait l'objet d'une classification semblable?

- Comment les élèves d'origine haïtienne se comparent-ils aux autres élèves des communautés culturelles et aux francophones?

L'auteure indique clairement qu'à la suite de cette recherche exploratoire, il lui semble important de mener sur le terrain des études à caractère longitudinal et de procéder à des analyses plus nuancées des différences individuelles.

Le Conseil scolaire tient à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de cette étude, mesdames Maggie Bruck, Victoria Murphy et monsieur Gerry Taylor ainsi que madame Raymonde Doyle, responsable de cette étude.

Aussi, le Conseil scolaire profite de l'occasion pour remercier la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal d'avoir mené à terme cette production.

Le Conseil scolaire de l'île de Montréal

TABLE DES MATIÈRES

	Page
Introduction	1
Echantillon	3
Instruments utilisés	8
Analyse des résultats	13
Conslusion	22
Références	24
Annexes	26

INTRODUCTION

Le flot régulier de l'immigration au Québec, depuis les quinze dernières années, et la chute démographique du groupe d'origine ont contribué à transformer complètement la réalité de l'école française, en particulier dans la région métropolitaine de Montréal, où se sont traditionnellement concentrées les communautés culturelles (en 1983-84, 95% des allophones fréquentaient les écoles des commissions scolaires de la région de Montréal - L'école québécoise et les communautés culturelles, 1985).

Selon le rapport précité, il serait difficile d'établir de façon précise le pourcentage d'élèves des communautés culturelles inscrits dans les écoles de langue française, étant donné que le recours au seul critère de la langue maternelle dans les statistiques administratives mène à une sous-estimation de leur nombre. Les auteurs donnent en exemple le cas des élèves Noirs qui n'apparaissent pas dans les statistiques officielles de 1983-84 et qui forment pourtant le groupe le plus important numériquement (p. 14). A la C.E.C.M., en 1985-1986, on évaluait à 35% le nombre des élèves allophones et on prévoyait que ce nombre atteindrait 52% en 1990 (C.E.C.M. 1985-86). D'autre part, les statistiques administratives de 1986-87, rapportent que les élèves allophones constituent 42% de la clientèle scolaire de la C.E.P.G.M. (Conseil de la langue française. Notes et documents no 64, 1987). Toutefois, ce pourcentage n'inclurait vraisemblablement pas les élèves des communautés haïtienne et jamaïcaine, ce qui le porterait plus probablement à 66%, selon les auteurs du rapport. L'école québécoise et les communautés culturelles (1985).

Le profil de la clientèle scolaire a aussi été modifié en profondeur à la suite des changements survenus dans les caractéristiques même de l'immigration depuis les années 70. La clientèle immigrante s'est complètement modifiée au plan culturel, linguistique et ethnique. Traditionnellement d'origine européenne, l'immigration des quinze dernières années, provient en majorité des pays du Tiers-Monde, du Sud-Est Asiatique, des Antilles et d'Amérique Latine. De plus, bon nombre des nouveaux arrivants sont sous-scolarisés ou analphabètes et vivent dans des conditions socio-économiques difficiles (Rogel 1989, Québec 1985, Conseil de la Langue française 1987). Les données officielles laissent croire qu'en 1981, les enfants fréquentant l'école québécoise proviennent "de plus de cent pays d'origine et parlent soixante langues maternelles différentes" (L'école québécoise et les communautés culturelles, 1985).

Ces changements ont suscité des problèmes multiples et nouveaux dans le monde scolaire et plusieurs études ont déjà fait état des difficultés tant académiques que d'adaptation de cette nouvelle clientèle. En ce qui a trait au domaine de l'apprentissage scolaire proprement dit, l'ensemble des rapports et études laissent croire que la proportion d'élèves qui accusent un retard est plus grande chez les allophones, et que le problème s'aggraverait au secondaire (Conseil de la langue française. Note et documents, no 64, 1987, Québec 1985, Laperrière 1984, Cummins 1981).

Notre recherche se situe donc dans ce contexte et origine d'une préoccupation d'ordre pratique. En effet, de plus en plus d'enfants parmi ceux qui nous sont adressés pour difficultés scolaires sont des élèves des communautés culturelles dont la langue parlée dans la famille est différente de la langue d'enseignement. On nous demande d'établir la nature et l'importance de leurs difficultés et de proposer des solutions d'aide. Or, nous n'avons pas de données qui soient adaptées à ces groupes pluriethniques et sur lesquelles nous pourrions nous appuyer. Nous disposons, en outre, de bien peu d'informations concernant le cheminement scolaire de ces enfants, car il n'existe pas d'étude longitudinale sur le sujet. Il nous paraissait donc important de faire cette étude si nous voulions que nos services d'aide à ces enfants soient adaptés à leur situation propre.

Les données relatives à la performance scolaire évaluée en termes d'années de retard nous sont peu utiles d'autant que les renseignements qui s'appuient sur les statistiques administratives officielles, basées uniquement sur la langue maternelle, ne permettent pas d'apprécier la question dans son ensemble, certains groupes ethniques n'y étant pas recensés.

L'appréciation de la réussite scolaire a aussi souvent été abordée sous forme d'études de cas ou par le biais d'études visant à vérifier la pertinence des mesures spécifiques mises sur pied pour aider ces enfants. Ces travaux, bien que portant sur une population réduite, fournissent de précieuses indications qui ne permettent pas cependant de tirer des généralisations. Elles ne concernent d'ailleurs souvent que le niveau secondaire.

D'autres recherches ont étudié le rendement scolaire en relation avec l'intégration socioscolaire. Certes l'intégration sociale et scolaire y jouent un rôle important, mais il est clair aussi que la maîtrise de la langue occupe une place centrale. L'élément premier du défi posé aux enfants des communautés culturelles est celui d'apprendre à communiquer dans la langue de l'école dont la maîtrise est essentielle à la poursuite des apprentissages scolaires. L'enquête C.R.I. (Beauchesne et Hensler, 1987) fait état des problèmes rencontrés par ces élèves qui étudient dans une langue seconde et parfois dans une troisième. On dispose d'un bon nombre d'études sur l'acquisition d'une langue seconde par les élèves allophones dans différents pays, mais tel que le fait remarquer Alison d'Anglejan, "la grande hétérogénéité de ces recherches sur le plan des approches méthodologiques, et sur le plan des langues maternelles et seconde et des contextes socio-culturels des populations cibles, rend difficile toute généralisation" (p. 108 - 1987).

Ce travail a pour but d'étudier comment se déroule, dans la situation propre au Québec, l'apprentissage du français *scolaire*, par les enfants des communautés culturelles fréquentant des écoles de milieux défavorisés, au cours de leurs trois premières années scolaires - enfants de culture étrangère et dont la langue d'usage est différente de celle de l'enseignement.

DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE

Sujet examinés

L'échantillon est formé de deux groupes: l'un, constitué d'enfants de communautés culturelles (**ECC**), l'autre, d'enfants québécois francophones de vieille souche (**EQF**). Tous ces enfants étudient en français dans trois écoles de secteurs défavorisés de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, depuis leur première année et pour la très grande majorité d'entre eux, depuis la maternelle (deux enfants francophones n'ont pas fait de maternelle et dans le cas des enfants des communautés culturelles, l'information manque pour dix d'entre eux).

Les informations relatives à l'échantillon proviennent des registres scolaires, d'informations fournies par les professeurs, de l'entrevue avec l'enfant et d'un questionnaire adressé aux parents, dans le cas des élèves des communautés culturelles examinés en première année.

Groupe d'enfants des communautés culturelles (ECC)

Le groupe des **ECC** est composé de 122 sujets, de première, deuxième et troisième années, provenant de deux écoles différentes à clientèle majoritairement d'origine étrangère, dont la langue parlée dans la famille est différente de la langue d'enseignement.

Pour être inclus dans ce groupe, les sujets ne devaient pas:

- avoir redoublé de classe
- souffrir de graves troubles émotifs et/ou du comportement
- s'être absentés pendant plus d'un mois en cours d'année scolaire
- avoir séjourné un an ou plus dans un pays francophone avant leur arrivée au Québec

En tout, 122 enfants ont été testés. Toutefois un bon nombre d'entre eux ont été re-testés à divers niveaux, ce qui permet de faire une analyse longitudinale des données obtenues. Le tableau 1 montre leur nombre et leur répartition d'après le niveau scolaire.

Tableau 1

Répartition des élèves des communautés culturelles

Testés et re-testés d'après le niveau scolaire

Niveau scolaire	Nombre d'enfants
en 1e seulement	29
en 2e seulement	4
en 3e seulement	7
en 1e, 2e et 3e	56
en 1e et 2e	16
en 2e et 3e	10

Tous ces enfants ont été évalués au début du mois de juin des années 1986, 1987, 1988 et 1989.

Ces enfants sont issus de milieux culturels et linguistiques très divers. Les données apparaissent au tableau 2.

Tableau 2

Origine culturelle et linguistique

des enfants des communautés culturelles

Nombre d'enfants	Pays d'origine	Langue d'usage
23	Vietnam	Vietnamien
16	Haïti	Français/Créole
12	Jamaïque	Anglais
6	Cambodge	Cambodgien
6	Grèce	Grec
5	Chine	Chinois
5	Pologne	Polonais
4	St-Vincent	Anglais
3	Chili	Espagnol
3	Guatemala	Espagnol
3	Roumanie	Roumain
3	Trinidad	Anglais
2	El Salvador	Espagnol
2	Inde	Gujrati
2	Pakistan	Ourdou
2	Philippines	Philippinois/Anglais
2	Sri Lanka	Tamoul
2	Thaïlande	Vietnamien
2	Laos	Laotien
1	Argentine	Espagnol
1	Barbades	Anglais
1	Bolivie	Espagnol
1	Cameroun	Dschang
1	Egypte	Arabe
1	Ethiopie	Anglais
1	Hongrie	Hongrois
1	Iran	Iranien
1	Japon	Japonais
1	Maroc	Arabe
1	Pérou	Espagnol
1	République Dominicaine	Espagnol
1	Russie	Russe
1	Ste-Lucie	Anglais
1	Espagne	Espagnol
1	Tchécoslovaquie	Tchèque
1	Hong-Kong	Chinois
1	Inf. manque	Arabe
1	Inf. manque	Espagnol

Groupe d'enfants québécois francophones de vieille souche (EQF)

En juin 1990, un groupe témoin formé d'enfants québécois francophones de vieille souche, tous inscrits à la même école, (école assignée en fonction des critères soumis) ont également été testés: 40 enfants en première année, 48 en deuxième et 33 en troisième.

Pour être inclus dans ce groupe, les sujets en devaient pas:

- avoir redoublé de classe
- souffrir de graves troubles émotifs et/ou du comportement
- s'être absentés pendant plus d'un mois en cours d'année scolaire.

Avant l'examen de ces deux groupes d'enfants, on a demandé aux professeurs de les classer en fonction de leur rendement scolaire, selon trois catégories: **forts**, **moyens** et **faibles**.

Des comparaisons faites entre les deux groupes concernant l'âge et la proportion de filles et de garçons n'ont révélé aucune différence. Toutefois, le nombre d'enfants identifiés comme étant **faibles** est plus grand dans le groupe **ECC** que dans le groupe **EQF**, et ce à tous les niveaux scolaires. Ces résultats sont présentés au tableau 3.

Tableau 3

Age, sexe et évaluation des professeurs

	1e année		2e année		3e année	
	ECC*	EQF*	ECC	EQF	ECC	EQF
Nombre d'enfants évalués	100	40	86	48	74	33
Age	7,0	7,3	8,2	8,2	9,3	9,3
% Garçons	56	55	41	54	43	57
% Filles	46	45	59	46	57	43
% Forts	34	58	45	48	36	36
% Moyens	44	35	36	46	46	52
% Faibles	22	8	19	6	18	12

*ECC = *enfants des communautés culturelles*

*EQF = *enfants québécois francophones*

Examinateurs, mode et lieu de l'examen

Après avoir été familiarisées avec les instruments choisis, leur administration et leurs normes de correction, une orthopédagogue et une étudiante en psychologie ont assisté la responsable du projet. Toutes les épreuves ont été administrées pendant les heures de classe, dans une salle isolée, tantôt individuellement, tantôt en petits groupes de 10 à 12 élèves, pour les épreuves d'application collective (ces dernières, sous la surveillance de deux examinateurs).

Instruments

Ce ne sont pas les mêmes tests qui sont utilisés aux trois niveaux scolaires. Toutefois les instruments administrés à chacun des trois niveaux portent sur les mêmes habiletés: lecture et orthographe. La compréhension du français oral a aussi été examinée en 1e année.

Niveau première année

Compréhension du français oral

Au point de vue de la langue française orale, seul l'aspect compréhension a été examiné. Le test utilisé a été élaboré par l'Ontario Institute for Studies in Education pour mesurer la compréhension du français oral des enfants anglophones de première et de deuxième années qui fréquentent des classes d'immersion en français. Il s'agit donc d'un test préparé pour des enfants qui étudient dans une langue seconde. Les deux premières parties portent sur des mots et des courtes phrases. Chaque enfant dispose d'un cahier et choisit parmi les quatre images proposées celle qui représente l'information qui lui est donnée oralement (le verre - le chat fait de beaux rêves). Dans la troisième partie, ce sont des histoires qui sont lues à l'enfant et après une deuxième lecture on lui demande de répondre aux questions posées, de la même façon que dans la première partie. Contrairement à ce qui est prévu au test, les consignes de passation ont été données en français. Les critères de correction utilisés sont les mêmes que dans le test: un point par bonne réponse. Le test contient 45 items.

Les 3 épreuves qui suivent sont administrées individuellement.

Correspondance sons-graphies (lettres)
Correspondance sons-graphies (syllabes)

Ces épreuves servent à mesurer la capacité de l'élève à discriminer, à associer et à assembler les sons et les graphies de la langue française (28 graphies isolées et 54 syllabes simples et complexes). Un point est accordé par bonne réponse.

Lecture orale d'un texte suivi

Test de lecture de J. Burion de l'Institut Supérieur de Pédagogie du Hainaut (Belgique) pour les élèves de première année. Chaque enfant lit à haute voix un texte suivi. L'examinateur inscrit sur une feuille de notation les erreurs commises dans la lecture des mots qui sont soulignés ainsi que le temps total de lecture. Le texte à lire tient compte, au début, de la facilité de lecture et de la fréquence d'emploi de mots simples trouvés dans les cahiers d'élèves de première année. Un indice de lecture correcte est calculé en termes de pourcentage en rapportant le nombre de mots soulignés lus correctement au nombre total de mots lus. Le T des mots = 50.

Pour établir la rapidité, le calcul suivant a été fait:

Temps total de lecture / nombre total de mots corrects.

Orthographe

Épreuve d'application collective, préparée par la responsable de la recherche, sous la forme d'une dictée de mots isolés, elle est destinée à établir un examen succinct des acquis orthographiques des élèves. Les mots choisis sont des mots courants du point de vue de leur sens, contenant divers éléments graphiques étudiés à ce niveau. L'épreuve contient 11 mots. Une première cotation est faite en attribuant un point par mot orthographié correctement.

La reproduction phonétiquement correcte est ensuite cotée, en accordant un point par mot dont l'orthographe purement phonétique est exacte.

Niveau deuxième année

Les 2 épreuves qui suivent sont d'application individuelle.

Correspondance sons-graphies (syllabes)

Cette épreuve sert à mesurer la capacité de l'enfant à discriminer, à associer et à assembler les sons et les graphies de la langue française. L'épreuve contient 16 graphies généralement étudiées en 2e année. Un point est accordé par bonne réponse.

Lecture orale d'un texte suivi

Test de lecture de J. Burion de l'Institut Supérieur de Pédagogie du Hainaut (Belgique). Chaque enfant lit à haute voix un texte suivi. L'examinateur inscrit sur une feuille de notation les erreurs commises dans la lecture des mots qui y sont soulignés ainsi que le temps total de lecture. La première page est la même que celle qui est lue en première année. Progressivement des mots plus difficiles sont introduits et la structure de phrase se complique. Un indice de lecture correcte est calculé en termes de pourcentage en rapportant le nombre de mots soulignés lus correctement au nombre total de mots lus.

Le T des mots = 100.

Pour établir la rapidité, le calcul suivant a été fait:

Temps total de lecture / nombre total de mots corrects.

Test de compréhension de lecture du Hainaut

Construit par l'Institut Supérieur de Pédagogie du Hainaut (Belgique) ce test est utilisé en première et deuxième années pour mesurer la compréhension du texte lu (Durviaux, F., Simon, J.). Il s'agit d'un test d'application collective qui se présente sous la forme d'un cahier. Il se décompose en trois parties, chacune commençant par deux exemples qui servent à expliquer aux élèves la manière de procéder. En premier lieu, la tâche consiste à reconnaître dans une série de mots (2 ou 3) celui qui représente le dessin de la première colonne et inversement. Par la suite, l'élève doit faire ce qui est demandé dans la phrase qu'il lit (barre le chiffre qui est écrit deux fois). Le contenu a été légèrement modifié, à l'item no 6, porte-plume a été remplacé par porte-monnaie. Les consignes d'application et de correction sont les mêmes que prévues au test. La cotation se fait en attribuant un point par réponse exacte et complète. Le test comprend 30 items.

Orthographe

Les mots à écrire sont d'abord présentés dans le contexte d'une phrase simple donnée oralement, exemple: "le matin je me lève tôt" et par la suite on demande à l'enfant d'écrire le mot "matin". L'épreuve est d'application collective. Quinze phrases ont été empruntées au test de G. Goosens, no 502 de la "batterie de tests d'orthographe d'usage pour l'enseignement primaire" (Limbosch 69). A ces mots s'ajoute la dictée d'une courte phrase tirée d'une épreuve de Borel-Maisonny (1966). La tâche porte principalement sur l'habileté à mémoriser la forme graphique des mots (17 mots), mais elle comporte également un items qui touche chacun des aspects suivants: l'individualisation des mots, le mécanisme de la liaison et l'application d'un accord simple. Un point est accordé à chacun de ces 3 items. Pour ce qui est des mots, la correction est faite d'abord en attribuant un point par mot orthographié correctement et ensuite un nouveau calcul tient compte uniquement de la reproduction phonétique correcte.

Niveau troisième année

Tous les tests de ce niveau sont d'application collective

Lecture silencieuse de phrases isolées L 3

Cette épreuve permet d'évaluer la compréhension de lecture de phrases isolées, en utilisant le principe de la phrase à compléter: une liste de mots est proposée et l'enfant doit choisir parmi eux celui qui complète le mieux la phrase. Une épreuve préliminaire qui contient 4 exemples sert à expliquer aux enfants la procédure à suivre. Les consignes de passation sont celles décrites par l'auteur, à l'exception de la limite de temps (Lobrot 1976). Les trente six phrases ont été utilisées, en accordant un point par bonne réponse et en inscrivant le temps total de lecture. La notation est établie en pourcentage de réponses correctes et un indice vitesse/exactitude est calculé en rapportant le temps total de lecture au nombre de réponses exactes.

Test de Renard

Cet instrument standardisé sur une population d'écoliers québécois francophones (Guindon, T., Mercier, P., et al) sert à mesurer le niveau de compréhension de lecture silencieuse des élèves de troisième année. L'administration et la correction ont été faites selon les critères indiqués au test. L'épreuve comprend 16 items qui peuvent valoir cinq points chacun ou moins.

Orthographe O 2

L'Épreuve O 2 de Michel Lobrot (1976) porte sur l'orthographe de mots séparés de tout contexte. Les consignes de passation et de notation sont celles indiquées au test. Le total des mots est de 30 et on compte un point par mot orthographié correctement. La note finale est établie en terme de pourcentage.

ANALYSE DES RÉSULTATS

Les notes obtenues lors des tests par les élèves francophones et par les élèves des communautés culturelles ont fait l'objet d'analyses statistiques portant sur les points suivants:

- D'une année d'études à l'autre, les élèves francophones obtiennent-ils de meilleurs résultats que les élèves des communautés culturelles? Nous désirions notamment savoir si les différences iraient en s'atténuant d'un niveau scolaire à l'autre.

- Quel est le pourcentage d'élèves des communautés culturelles qui éprouvent de sérieuses difficultés? Même si dans une première analyse des résultats, on observait une différence entre la performance des élèves francophones et ceux des communautés culturelles, cette différence pourrait refléter les piètres résultats de *quelques sujets* seulement du groupe d'élèves des communautés culturelles.

- Les élèves des communautés culturelles classés comme **forts** et **moyens** par leur enseignant ont-ils des résultats similaires à ceux des élèves francophones ayant fait l'objet d'une classification semblable? Tel qu'indiqué précédemment au tableau 3, il y a plus d'élèves classés **faibles** dans le groupe des communautés culturelles que dans celui des francophones. On pourrait donc s'attendre à trouver des écarts entre ces deux groupes lorsque l'on compare l'ensemble des élèves des communautés culturelles à l'ensemble des élèves francophones. Cette série d'analyses permet de vérifier si de tels écarts persistent lorsqu'on ne prend pas en compte les élèves les plus faibles.

- Comment les élèves d'origine haïtienne se comparent-ils aux autres élèves des communautés culturelles et aux francophones? Une telle comparaison comporte un certain intérêt du fait que les enfants d'origine haïtienne parlent le créole qui présente de nombreuses similitudes avec le français. On pourrait donc s'attendre à ce qu'ils obtiennent des résultats relativement bons lors des tests. D'un autre côté, on pourrait aussi supposer que ces similitudes puissent engendrer des confusions et créer des difficultés particulières pour ces enfants. (A propos du "véritable dilemme linguistique" que vivent les élèves haïtiens et des difficultés particulières qui peuvent en résulter, voir Louis, 1988, Laguerre, 1985, Jacques, 1984).

1. D'une classe à l'autre, comment les élèves des communautés culturelles se comparent-ils aux élèves francophones?

Le tableau 4 indique la moyenne des notes que les élèves francophones et les élèves des communautés culturelles ont obtenues pour chaque test. Comme on peut le constater, il semble y avoir un écart significatif entre les deux groupes, peu importent les tests et les niveaux scolaires.

Tableau 4

Comparaison entre les enfants

des communautés culturelles et les francophones

Test	ECC		EQF
1° Année			
Compréhension du français oral (%)	70	———	89
Sons-graphies (lettres) (%)	95	———	99
Sons-graphies (syllabes) (%)	75	———	90
Lecture orale - mots corrects (%)	80	———	92
Lecture orale - total secondes	197		174
Lecture orale - vitesse/exactitude	5,5		4,5
Orthographe (% correct)	50		59
Orthographe phonétique (% correct)	65		75
2° Année			
Compréhension lecture (%)	78	———	90
Sons-graphies (syllabes) (%)	71	———	81
Lecture orale - mots corrects (%)	88	———	95
Lecture orale - total secondes	315		302
Lecture orale - vitesse/exactitude	3,7		3,2
Orthographe (% correct)	67		72
Orthographe phonétique (% correct)	83	———	89
3° Année			
Compréhension lecture-Renard (%)	51	———	61
Compréhension lecture-phrases (% correct)	72	———	87
Compréhension lecture-phrases temps	724	———	531
Compr. lecture-phrases (vitesse/exactitude)	29	———	17
Orthographe (% correct)	65	———	73

Note: ——— = différence significative entre les moyennes.

Toutes les mesures de vitesse/exactitude réfèrent au nombre de secondes requises pour prononcer un mot cible (1° et 2° années) ou pour compléter correctement un item (3° année).

Pour confirmer cette impression, nous avons procédé à des tests statistiques d'Analyse de variance unidirectionnelle, pour comparer la moyenne des notes des deux groupes.

En première année, les élèves francophones ont obtenu des résultats statistiquement supérieurs à ceux des élèves des communautés culturelles aux tests suivants: *Compréhension du français oral; Sons-graphies (lettres), Sons-graphies (syllabes), Lecture orale - mots corrects.* Les deux groupes ont obtenu des résultats similaires dans les deux mesures d'orthographe de même qu'en ce qui a trait au temps nécessaire pour lire un texte et au nombre de secondes nécessaires pour lire chacun des mots de ce texte.

En deuxième année, on observe à peu près la même chose. Les élèves francophones ont obtenu des résultats statistiquement supérieurs à ceux des élèves des communautés culturelles aux tests suivants: *Sons-graphies (syllabes), Compréhension de lecture, Orthographe phonétique, Lecture orale - mots corrects.* Les deux groupes ont obtenu des résultats similaires en orthographe d'usage de même qu'en ce qui a trait au temps nécessaire pour lire un texte et au nombre de secondes nécessaires pour lire chacun des mots de ce texte.

En troisième année, les élèves francophones ont obtenu des résultats statistiquement supérieurs à ceux des élèves des communautés culturelles dans tous les tests. Le fait que l'écart entre les deux groupes soit plus prononcé en 3e année qu'en 2e et en 1re année, indique que les tests administrés aux élèves de 3e année comportaient des difficultés plus grandes et demandaient une meilleure compréhension du français que les tests administrés aux élèves de 1re et de 2e années.

Quel est le pourcentage d'élèves du groupe des communautés culturelles qui éprouvent de sérieuses difficultés?

Nous avons établi le critère suivant pour effectuer ces calculs. Pour chaque test nous avons déterminé la note sous laquelle se situaient 2,5% des élèves francophones (en termes statistiques, ce point représente deux écarts types sous la moyenne des élèves francophones). Une fois cette note choisie comme point de démarcation entre les résultats, nous avons cherché à déterminer le nombre d'élèves des communautés culturelles qui avaient obtenu des résultats inférieurs à ce chiffre. En nous fiant aux évaluations des enseignants (voir tableau 3), nous pourrions peut-être nous attendre à ce que 22% des élèves des communautés culturelles en première année, 19% en deuxième année, et 18% en troisième année, obtiennent des résultats inférieurs à cette note. Les résultats apparaissent au tableau 5.

Tableau 5

Pourcentage des enfants des communautés culturelles qui présentent des difficultés selon chaque tâche

Test	Point de démarcation des résultats "Cut off Point"	% des ECC sous le point de démarcation
1e Année		
Compréhension du français oral (%)	< 74%	57
Sons-graphies (lettres) (%)	< 93%	18
Sons-graphies (syllabes) (%)	< 67%	27
Lecture orale - mots corrects (%)	< 64%	10
Lecture orale - total secondes	>368	10
Lecture orale - vitesse/exactitude	>10,1	10
Orthographe (% correct)	< 1%	5
Orthographe phonétique (% correct)	< 22%	7
2e Année		
Compréhension lecture (%)	< 73%	34
Sons-graphies (syllabes) (%)	< 58%	28
Lecture orale - mots corrects (%)	< 88%	49
Lecture orale - total secondes	>546	6
Lecture orale - vitesse/exactitude	>8,8	5
Orthographe (% correct)	< 40%	8
Orthographe phonétique (% correct)	< 61%	14
3e Année		
Compréhension lecture-Renard (%)	< 42%	19
Compréhension lecture-phrases (% correct)	< 72%	47
Compréhension lecture-phrases temps	>809	34
Compr. lecture-phrases (vitesse/exactitude)	>26,85	50
Orthographe (% correct)	< 43%	4

Note: Chaque point de démarcation correspond au score situé à 2 écarts types sous la moyenne francophone. Tous les enfants dont la note était sous ce point de démarcation ont été considérés comme ayant de grandes difficultés.

En première année, de nombreux élèves des communautés culturelles ont éprouvé de sérieuses difficultés en compréhension du français oral. Et, selon nos critères, entre 5% et 27% d'entre eux ont éprouvé des difficultés lors des tests impliquant la lecture et l'orthographe. Leur nombre est toutefois passablement identique au pourcentage d'élèves classés comme **faibles** par les enseignants.

En deuxième année, entre 28% et 49% des élèves ont éprouvé de sérieuses difficultés lors des mesures suivantes: *Sons-graphies (syllabes), Compréhension de la lecture et Lecture orale - mots corrects*. Ces pourcentages dépassent quelque peu les évaluations des enseignants, qui avaient jugé que 19% des élèves étaient **faibles**. Tout comme les élèves de 1e année, seuls quelques élèves de 2e année ont éprouvé de sérieuses difficultés lors des mesures d'orthographe et de vitesse.

En troisième année, on retrouve en quelque sorte une situation analogue. On observe que 47% des enfants des communautés culturelles ont éprouvés de sérieuses difficultés lors d'un test de compréhension de lecture qui leur demandait de reconnaître le mot qui complète le mieux la phrase. Par contraste, relativement peu d'élèves des communautés culturelles ont éprouvé de sérieuses difficultés lors d'un deuxième test de compréhension de lecture qui demandait une lecture plus soutenue et un raisonnement déductif, de même que lors d'un test d'orthographe d'usage.

En résumé, c'est en compréhension du français oral et écrit que les élèves des communautés culturelles ont éprouvé le plus de difficultés et ce sont les tests d'orthographe qui leur en ont posé le moins.

3. Les élèves des communautés culturelles classés comme <u>forts</u> et <u>moyens</u> par leur enseignant ont-ils des résultats similaires à ceux des élèves francophones ayant fait l'objet d'une classification semblable?

L'analyse précédente mettait l'accent sur les élèves ayant éprouvé des difficultés. La présente série d'analyses porte sur les élèves qui, selon les enseignants, ont une plus grande facilité d'apprentissage. Le tableau 6 rapporte les résultats obtenus pour chacun des tests par les élèves des communautés culturelles **forts**, les élèves francophones **forts**, les élèves des communautés culturelles **moyens** et les élèves francophones **moyens**. Une Analyse de variance bidirectionnelle a été faite pour chacun des tests pour comparer les résultats des élèves des communautés culturelles et ceux des élèves francophones, à chaque niveau de classification. Dans la plupart des cas, les élèves classés comme **forts** par les enseignants ont obtenu de meilleurs résultats aux tests que les élèves jugés

moyens. On a toutefois pu noter une exception, la mesure de la vitesse au test de phrases à compléter, en 3e année.

Tableau 6

Comparaison entre les enfants des communautés culturelles et les francophones identifiés comme étant **forts** et **moyens**

Test	Forts		Moyens	
	ECC	EQF	ECC	EQF
1e Année				
Nombre d'enfants évalués	34	23	44	14
Compréhension du français oral (%)	78	93	69	87
Sons-graphies (lettres) (%)	98	99	95	98
Sons-graphies (syllabes) (%)	88	93	74	88
Lecture orale - mots corrects (%)	92	97	81	91
Lecture orale - total secondes	128	137	223	195
Lecture orale - vitesse/exactitude	2,8	2,9	5,8	4,5
Orthographe (% correct)	74	70	43	50
Orthographe phonétique (% correct)	86	86	61	67
2e Année				
Nombre d'enfants évalués	39	23	31	22
Compréhension lecture (%)	86	94	75	88
Sons-graphies (syllabes) (%)	81	84	67	79
Lecture orale - mots corrects (%)	93	97	87	94
Lecture orale - total secondes	240	258	340	310
Lecture orale - vitesse/exactitude	2,6	2,7	3,8	3,5
Orthographe (% correct)	75	77	65	70
Orthographe phonétique (% correct)	88	93	81	89
3e Année				
Nombre d'enfants évalués	27	12	34	17
Compréhension lecture-Renard (%)	57	64	50	60
Compréhension lecture-phrases (% correct)	78	92	81	86
Compréhension lecture-phrases temps	699	445	753	536
Compr. lecture-phrases (vitesse/exactitude)	25	14	31	19
Orthographe (% correct)	76	84	61	68

Note: ——— = différence significative entre les moyennes.

Toutefois, les résultats les plus importants sont ceux qui peuvent être tirés de la comparaison que l'on peut établir entre les enfants des communautés culturelles classés **forts** et les francophones également classés **forts**, de même que de la comparaison que l'on peut établir entre les élèves des communautés culturelles classés **moyens** et les francophones également classés **moyens**.

En première année, même si les deux groupes avaient été évalués de façon comparable par les enseignants, les élèves francophones ont obtenu de meilleures notes que les élèves des communautés culturelles, lors des tests suivants: *Compréhension du français oral, Sons-graphies (lettres) et Lecture orale - mots corrects.* Les deux groupes ont obtenu des résultats similaires en orthographe, de même qu'en ce qui a trait à la vitesse de la lecture d'un texte et du nombre de secondes nécessaires pour lire chacun des mots de ce texte. Au test *Sons-graphies (syllabes)* les élèves des communautés culturelles jugés **forts** ont obtenu des résultats similaires à ceux des élèves francophones jugés **forts**. Les élèves des communautés culturelles classés comme **moyens** ont toutefois obtenu de moins bons résultats que les élèves francophones **moyens**.

En deuxième année, indépendamment de leur classification, les élèves des communautés culturelles ont obtenu de moins bons résultats que les élèves francophones aux tests suivants: *Compréhension de lecture, Orthographe phonétique et Lecture orale - mots corrects.* Dans tous les autres tests, les élèves des communautés culturelles **forts** ont obtenu des résultats similaires à ceux des élèves francophones **forts**. Les élèves des communautés culturelles **moyens** ont obtenu des résultats similaires à ceux des élèves francophones **moyens**, au test d'orthographe d'usage et aux mesures de la vitesse lors du test de lecture à haute voix.

En troisième année, indépendamment de leur classification, les élèves des communautés culturelles ont obtenu de moins bonne notes que les élèves francophones. Parells résultats donnent à penser que l'écart entre les élèves des communautés culturelles et les francophones est plus prononcé à mesure qu'ils avancent en âge, même pour les élèves les plus doués. Cela pourrait provenir du fait que les tests se font plus exigeants alors que la compréhension linguistique de ces enfants n'est pas encore suffisamment développée.

4. Comment les élèves d'origine haïtienne se comparent-ils d'une part aux francophones, et d'autre part, aux autres élèves des communautés culturelles?

Les analyses qui suivent sont basées sur l'établissement de comparaisons directes entre la performance respective des élèves d'origine haïtienne, des francophones, et des autres élèves des communautés culturelles, lors des différents tests. On retrouve au tableau 7 la moyenne des résultats obtenus par chaque groupe, lors de ces tests.

Étant donné le petit nombre d'élèves haïtiens à qui on a administré ces tests (soit 13 en 1e année, 12 en 2e et 7 en 3e) les résultats de ces analyses doivent être considérés comme **provisoires**.

En général, les résultats des comparaisons suggèrent que, pour toutes les années, les élèves d'origine haïtienne se classent entre les élèves francophones et les élèves des communautés culturelles, à savoir qu'il obtiennent, dans certains cas, des résultats similaires à ceux des francophones et, dans d'autres, des résultats similaires à ceux des élèves des communautés culturelles. Ils obtiennent de meilleurs résultats que les élèves des communautés culturelles à un seul test: *Compréhension lecture-phrases* (phrases à compléter, 3e année). A trois tests seulement, leurs résultats sont moins bons que ceux des francophones, en 1e année, dans les tests suivants: *Compréhension du français oral* et *Sons-graphies (syllabes)* et au test *Compréhension de lecture* de 2e année.

On a également examiné les évaluations faites par les enseignants. A chaque niveau scolaire, on retrouve la même proportion d'élèves d'origine haïtienne et d'élèves des autres communautés culturelles considérés comme **forts**, **moyens** et **faibles**. Ces résultats sont semblables à ceux des tests: en général, les élèves haïtiens obtiennent des résultats similaires à ceux des autres élèves des communautés culturelles.

Tableau 7

Comparaison entre les élèves haïtiens, les autres enfants des communautés culturelles et les francophones

Test	Autres ECC	HAÏTIENS		EQF
1° Année				
Nombre d'enfants évalués	87	13		40
Compréhension du français oral (%)	69	77	———	89
Sons-graphies (lettres) (%)	95	96		99
Sons-graphies (syllabes) (%)	75	76	———	90
Lecture orale - mots corrects (%)	81	84		92
Lecture orale - total secondes	203	156		174
Lecture orale - vitesse/exactitude	5,4	5,7		4,5
Orthographe (% correct)	50	54		59
Orthographe phonétique (% correct)	65	69		75
2° Année				
Nombre d'enfants évalués	74	12		48
Compréhension lecture (%)	77	80	———	90
Sons-graphies (syllabes) (%)	71	73		81
Lecture orale - mots corrects (%)	88	92		95
Lecture orale - total secondes	326	247		302
Lecture orale - vitesse/exactitude	3,9	2,7		3,2
Orthographe (% correct)	67	68		72
Orthographe phonétique (% correct)	83	83		89
3° Année				
Nombre d'enfants évalués	67	7		33
Compréhension lecture-Renard (%)	51	58		61
Compréhension lecture-phrases (% correct)	71	———	82	87
Compréhension lecture-phrases temps	734	626		531
Compr. lecture-phrases (vitesse/exactitude)	30	22		17
Orthographe (% correct)	64	73		73

Note: ——— = différence significative entre les moyennes.

Toutes les mesures de vitesse/exactitude réfèrent au nombre de secondes requises pour prononcer un mot cible (1° et 2° années) ou pour compléter correctement un item (3° année).

CONCLUSION

1. L'analyse quantitative des résultats de ces comparaisons de groupes indique qu'en général les enfants des communautés culturelles n'atteignent pas encore après trois ans le niveau de performance des élèves francophones. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de J. Cummins (1984).

   L'écart observé entre les deux groupes est-il de nature temporaire ou non? Seules des études longitudinales pourront apporter une réponse décisive à cette question.

2. Les résultats n'ont pas mis en évidence de différence significative reliée au sexe ou à l'âge des sujets.

3. L'analyse qualitative des résultats ne montre pas que de façon générale les enfants du groupe des communautés culturelles éprouvent plus de difficultés *spécifiques* que les autres enfants dans les tâches proposées. Certes le pourcentage des points obtenus est plus faible mais dans l'ensemble, le dépouillement des résultats aux protocoles ne révèle pas plus d'indices de troubles spécifiques d'apprentissage que l'on en trouve généralement dans la population scolaire. De plus, les données recueillies lors du suivi d'un groupe d'enfants de première année, identifiés comme **faibles** et **très faibles**, vont dans le même sens. Ce suivi a été fait au cours de cette expérience.

   Les différences observées dans la comparaison de ces deux groupes nous semblent donc davantage refléter un développement encore inadéquat de la connaissance de la langue française, dans l'évolution de leur apprentissage, plutôt que l'existence d'un plus grand nombre de troubles *spécifiques* d'apprentissage.

4. D'autres comparaisons des résultats des élèves des communautés culturelles permettent une appréciation différente et complémentaire de la situation. Par exemple, en *Compréhension du français oral*, (test destiné aux enfants étudiant dans une langue seconde) le groupe des communautés culturelles obtient une note moyenne de 30,87, la moyenne au test étant de 30,82. Sous sa forme actuelle, ce test peut donc permettre d'apprécier l'importance des retards individuels à l'intérieur d'un même groupe, de façon à prévoir et planifier l'aide nécessaire.

5. Les enfants des communautés culturelles ont aussi assez bien réussi en compréhension de lecture d'un texte suivi de 3e année (ils obtiennent une moyenne générale de 48,4 au *test de Renard* et d'après les normes québécoises francophones, la moyenne est établie à 49,3), alors qu'ils ont éprouvé beaucoup plus de difficultés au test utilisant le principe de la phrase isolée à compléter, qui fait appel à des connaissances plus précises aux plans lexical et syntaxique. Pour ce qui est du *test de Renard*, tous les protocoles ont été corrigés par deux examinateurs dont la responsable du projet. Cet exercice a permis de constater que la formulation des réponses aux questions ouvertes est parfois si maladroite, chez les enfants des communautés culturelles, qu'il est difficile d'utiliser les critères de correction tels que présentés par les auteurs.

6. Les instruments de mesure employés se sont avérés utiles pour cette première exploration du cheminement et des réalisations scolaires en français des enfants des communautés culturelles, fréquentant des écoles de milieux défavorisés, aux niveaux 1e, 2e et 3e années. Il va sans dire que ces instruments en sont encore au stade expérimental pour l'étude de ce type de population. Il reste encore à faire beaucoup de travail d'évaluation de contenu, de remaniement et de validation, avant de pouvoir leur accorder une certaine valeur diagnostique auprès de ce type d'enfants, sans compter la nécessité d'élargir l'échantillonnage. Les données quantitatives additionnelles fournies en annexe doivent donc être considérées comme **provisoires**. Elles sont ajoutées à titre d'informations complémentaires.

   Dans le but de contribuer à trouver des pistes utiles pour l'élaboration de mesures didactiques spécifiques adaptées à cette population, ce qui est au coeur de nos préoccupations, il nous paraît important de mener sur le terrain des études à caractère longitudinal et de procéder à des analyses plus nuancées des différences individuelles. Pour notre part, nous envisageons de poursuivre ultérieurement une analyse plus approfondie de certains résultats et liaisons.

RÉFÉRENCES

BARIK, H.C., French Comprehension Test-Level 1 The Ontario Institute for studies in Education, Toronto, 1975.

BEAUCHESNE, A., HENSLER, H., L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal: situation du français et intégration psychosociale des élèves. Conseil de la langue française, 1987.

BOREL-MAISONNY, S. Langage oral et écrit, vol. 1, 1966.

BURION, J., Test de lecture orale, Institut Supérieur de Pédagogie du Hainaut, Morlanwelz, Belgique, 1960.

C.E.C.M. Rapport sur la population scolaire d'origine ethnique en 1985-1986, Service aux étudiants. Bureau de l'accueil et de l'admission, Décembre 1986.

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE, Vivre la diversité en français. Rapport du Conseil de la langue française sur la place du français dans les écoles à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal. Collection Notes et documents no. 64, 1987.

CUMMINS, J., Bilingualism and Minority Language Children, 1981.

CUMMINS, J., Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy, 1984.

CUMMINS, J., Minority students and learning difficulties: Issues in Assessment and placement, in Early Bilingualism and child development, Neurolinguistics 13, 47-93, 1984.

D'ANGLEJAN, A., Apprentissage de la langue scolaire; un défi pour l'élève allophone. Apprentissage et Socialisation, vol 10, no. 2, 107-112, 1987.

DURVIAUX, F., SIMON, J., Test de Compréhension de lecture. Degré inférieur, Institut Supérieur de Pédagogie du Hainaut, Morlanwelz, Belgique.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, L'école québécoise et les communautés culturelles, Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles, M.E.Q., 1985.

GRESS-AZZAM, S., Principes pédagogiques pour l'enseignement de la langue scolaire aux allophones de milieu peu scolarisé. Thèse de Maîtrise UDM 1987.

GUINDON, T., MERCIER, P., et al, Le test de Renard, Coll. L'enseignement du français au primaire, Ed. Ville-Marie 1984.

LAGUERRE, P.M., L'enfant haïtien entre deux langues, Québec français, 57, 62-69, 1985.

LAPERRIERE, A., L'intégration scolaire d'enfants d'immigrant(e)s en milieux populaires montréalais: Vers une autre école? Cahiers de recherche sociologique, volume 11, no. 2, 91-113, 1984.

LIMBOSCH, N. et al, La dyslexie à l'école primaire, Ed. Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles, 1969.

LOBROT, M., Lire, E.S.F., 1986.

LOUIS, M.A., L'image de soi et l'échec scolaire chez les enfants d'immigrés haïtiens à l'école québécoise, Thèse de Maîtrise, UDM 1988.

PIERRE-JACQUES, C., L'élève haïtien et l'école québécoise, Québec français, 53, 63-67, 1984.

ROGEL, J.P., Le défi de l'immigration, 1989.

SAVILLE-TROIKE, M., What really matters in Second language learning for academic achievement?, Tesol Quarterly, 18, 2, 199-219, 1984.

ANNEXE

Instruments utilisés

Aspects mesurés	Tests
Compréhension du français oral 1e année	*French Comprehension Test/Level 1* (Bartik, Henri C., The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto 1975)
Lecture orale 1e et 2e années	*Test de lecture orale* (Burion, J., Éditions de l'Institut Supérieur de Pédagogie du Hainaut, Morlanwelz, Belgique, 1960)
Compréhension de lecture 2e année	*Test de Compréhension de lecture* (Degré inférieur - Durivaux, F. et Simon, J., Éditions de l'Institut Supérieur de Pédagogie, du Hainaut, Belgique)
Compréhension de lecture 3e année	*Épreuve L 3* (Lobrot, Michel, Éditions Sociales Françaises, 1976)
Compréhension de lecture 3e année	*Test de Renard* (Guindon, T., Mercier, P. et al, Éditions Ville-Marie, 1984)
Orthographe 3e année	*Épreuve O 2* (Lobrot, M., Éditions Sociales Françaises, 1976)

Épreuves expérimentales

1e année

Lecture *sons graphies (lettres)*

[illegible]	q	w	è	r	t	z	u	i	o	p
[illegible]	s	d	f	g	h	j	k	l	y	x
c	v	b	n	m	è					

Lecture *sons graphies (syllabes)*

[illegible]a	af	za	ac	ma	ga	fa
[illegible]	ca	na	da	pa	va	ba
[illegible]r	ja					
bapo	fija	dopa	wimu	toga		
[illegible]i	an	ph	on	ch	in	eu
ci	ai	ca	un	gue	gi	au
[illegible]in						
[illegible]rc	pla	cra	aste	car	cla	rac
fli	cra	apl	rac	tsa	arc	tsui
[illegible]	spli	car	acnu			

Épreuves expérimentales

1e année

Orthographe

Un mur

du fil

une robe

un animal

le jardin

une mouche

un pantalon

une auto

le petit chat

un journal

un poisson

Épreuves expérimentales

2e année

Lecture sons graphies (syllabes)

isu	issu	cogi	cega	gui
resti	qua	pec	gna	phe
ien	euil	ail	chi	reu
ein				

Épreuves expérimentales

3e année

Orthographe *

Le matin je me lève tôt.

J'ai trouvé une bille dans la cour.

Nous devons faire nos devoirs.

Le maître est content de nous.

Nous écrivons sur une feuille de papier.

On n'aime pas de perdre des points.

Va vite ouvrir la fenêtre.

La vache est un animal. (2)

Cette fleur est presque fanée

Le feu brûle dans la cuisine.

Papa lit le journal.

Les pommes sont rouges. (2)

Le chien se promène dans la rue.

Ce travail est amusant.

Il aime regarder des images.

Le facteur vient.** (3)

* Limbosch, N. et al pp 100-101, 1969.

** Borel-Maisonny, S., vol. 1 p. 107, 1966.

Données quantitatives additionnelles provisoires en termes de quartiles

Tests 1e Année	Enfants des communautés culturelles
Compréhension du français oral (scores bruts 0-45)	
1er Quartile (75% - 100%)	37 -
2ème Quartile (50% - 74%)	33-36
3ème Quartile (25% - 49%)	28-32
4ème Quartile (<25%)	<28
Sons-graphies (lettres) (scores bruts 0-28)	
1er Quartile (75% - 100%)	28
2ème Quartile (50% - 74%)	27
3ème Quartile (25% - 49%)	26
4ème Quartile (<25%)	<26
Sons-graphies (syllabes) (scores bruts 0-54)	
1er Quartile (75% - 100%)	48 -
2ème Quartile (50% - 74%)	44-47
3ème Quartile (25% - 49%)	36-43
4ème Quartile (<25%)	<36
Lecture orale - mots corrects (%)	
1er Quartile (75% - 100%)	96% -
2ème Quartile (50% - 74%)	88-94%
3ème Quartile (25% - 49%)	74-86%
4ème Quartile (<25%)	<74%
Lecture orale - total secondes	
1er Quartile (75% - 100%)	<121 sec
2ème Quartile (50% - 74%)	121-175 sec
3ème Quartile (25% - 49%)	176-239 sec
4ème Quartile (<25%)	>240 sec
Lectures orale - vitesse/exactitude (secondes par mot)	
1er Quartile (75% - 100%)	<2,5
2ème Quartile (50% - 74%)	2,5-4,1
3ème Quartile (25% - 49%)	4,2-6,7
4ème Quartile (<25%)	>6,7
Orthographe - % correct (scores bruts 0-11)	
1er Quartile (75% - 100%)	9 -
2ème Quartile (50% - 74%)	7-8
3ème Quartile (25% - 49%)	3-5
4ème Quartile (<25%)	<3
Orthographe phonétique - % correct (scores bruts 0-11)	
1er Quartile (75% - 100%)	10 -
2ème Quartile (50% - 74%)	8-9
3ème Quartile (25% - 49%)	5-7
4ème Quartile (<25%)	<5

Données quantitatives additionnelles provisoires
en termes de quartiles

Tests 2e Année	Enfants des communautés culturelles
Compréhension lecture (scores bruts 0-30)	
1er Quartile (75% - 100%)	26 -
2ème Quartile (50% - 74%)	24-26
3ème Quartile (25% - 49%)	21-24
4ème Quartile (<25%)	<21
Sons-graphies (syllabes) (scores bruts 0-16)	
1er Quartile (75% - 100%)	13 -
2ème Quartile (50% - 74%)	12-13
3ème Quartile (25% - 49%)	10-11
4ème Quartile (<25%)	<10
Lecture orale - mots corrects (%)	
1er Quartile (75% - 100%)	95% -
2ème Quartile (50% - 74%)	90-95%
3ème Quartile (25% - 49%)	83-89%
4ème Quartile (<25%)	<83%
Lecture orale - total secondes	
1er Quartile (75% - 100%)	<211 sec
2ème Quartile (50% - 74%)	211-305 sec
3ème Quartile (25% - 49%)	306-392 sec
4ème Quartile (<25%)	>392 sec
Lectures orale - vitesse/exactitude (secondes par mot)	
1er Quartile (75% - 100%)	<2,3
2ème Quartile (50% - 74%)	2,3-3,5
3ème Quartile (25% - 49%)	3,6-4,5
4ème Quartile (<25%)	>4,5
Orthographe - % correct (scores bruts 0-20)	
1er Quartile (75% - 100%)	16 -
2ème Quartile (50% - 74%)	14-16
3ème Quartile (25% - 49%)	12-13
4ème Quartile (<25%)	<12
Orthographe phonétique - % correct (scores bruts 0-20)	
1er Quartile (75% - 100%)	20
2ème Quartile (50% - 74%)	18-19
3ème Quartile (25% - 49%)	16-17
4ème Quartile (<25%)	<16

Données quantitatives additionnelles provisoires en termes de quartiles

Tests 3e Année	Enfants des communautés culturelles
Compréhension Lecture-Renard (% Correct)	
1er Quartile (75% - 100%)	>59% -
2ème Quartile (50% - 74%)	54-58%
3ème Quartile (25% - 49%)	45-53%
4ème Quartile (<25%)	<45%
Compréhension Lecture-Lobrot (scores bruts 0-36)	
1er Quartile (75% - 100%)	30 -
2ème Quartile (50% - 74%)	26-29
3ème Quartile (25% - 49%)	23-25
4ème Quartile (<25%)	<23
Compréhension Lecture-Lobrot-sec	
1er Quartile (75% - 100%)	<540 sec
2ème Quartile (50% - 74%)	540-660 sec
3ème Quartile (25% - 49%)	661-840 sec
4ème Quartile (<25%)	>840 sec
Compréhension Lecture - Lobrot - (secondes par item)	
1er Quartile (75% - 100%)	<21
2ème Quartile (50% - 74%)	21-27
3ème Quartile (25% - 49%)	28-33
4ème Quartile (<25%)	>33
Orthographe (% Correct)	
1er Quartile (75% - 100%)	80% -
2ème Quartile (50% - 74%)	64-79%
3ème Quartile (25% - 49%)	51-63%
4ème Quartile (<25%)	<51%